

# **INFLUÊNCIA(S) DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS FUTUROS PROFESSORES**

**Elza Mesquita<sup>1</sup>, Maria do Céu Roldão<sup>2</sup>**

elza@ipb.pt, piresd@ipb.pt, ana.mfpp@gmail.com

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

<sup>2</sup> Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

## **Resumo**

Neste artigo concetualizamos os modelos de supervisão adotados pelos professores supervisores na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), perspetivados no âmbito de um comprometimento supervisivo das investigadoras e de alguns dos atores que participaram nesta investigação (formandos). O objeto desta investigação situou-se, por tal, no âmbito da formação inicial de professores, onde se pretendeu compreender e (des)construir, através dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a relação intra e interpessoal que, na perspetiva dos supervisionados, se estabelece entre o supervisor e o formando avaliado e potenciá-la para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Assume-se também neste estudo uma perspetiva descritiva e interpretativa no qual se procurou compreender como se processa a aprendizagem dos formandos/futuros professores em contexto de estágio e quais as influências da supervisão nas suas práticas de ensino. A intencionalidade foi perceber a teoria e a prática subjacentes ao(s) modelos(s) de supervisão em vigor nas Escolas Superiores de Educação (ensino politécnico público), e de que forma são apropriados, tendo em conta a realidade dos contextos. No que se refere ao desenvolvimento da componente empírica desta investigação apresentamos a análise descritiva realizada a inquéritos por questionário implementados aos formandos envolvidos no processo de supervisão. Para a elaboração deste instrumento de recolha de dados recorreremos a uma lista

de enunciados que nos fornece um perfil das dimensões de supervisão, com 14 escalas desenvolvidas a partir de comportamentos interpessoais observáveis (didática, experiencial e democrática) e que revela diversas formas de conceber o papel do supervisor. Na *dimensão didática* os dados apontam para um supervisor considerado como alguém que ensina, um *expert* relativamente aos conhecimentos teóricos, com um poder de liderança e autoridade perante o outro. Na *dimensão experiencial* sobressaem as relações que deixam antever uma acentuada importância, da parte do supervisor, relativamente às condições que facilitem as aprendizagens realizadas pelos formandos e cuja intencionalidade se prende com o encorajamento dado pelo supervisor para que estes possam experienciar e vivenciar as suas próprias situações práticas em contexto de estágio. As relações que se contextualizam na *dimensão democrática* ajudam-nos a perceber o equilíbrio entre as duas dimensões anteriores.

**Palavras-Chave:** modelos de supervisão, desenvolvimento profissional, comportamentos interpessoais, papel do supervisor.

## 1. Introdução

Pretendeu-se concetualizar os modelos de supervisão adotados pelos professores supervisores na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), perspetivados no âmbito de um comprometimento supervisivo das investigadoras e de alguns dos atores que participaram nesta investigação (formandos).

O objeto desta investigação situou-se, por tal, no âmbito da formação inicial de professores, onde se pretendeu compreender e (des)construir, através dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a relação intra e interpessoal que, na perspetiva dos supervisionados, se estabelece entre o/a supervisor/a e o formando avaliado e potenciá-la para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Neste sentido, a nossa preocupação sustentou-se na seguinte questão de partida: *em que medida os modelos de supervisão adotados pelos supervisores influenciam as práticas reais de ensino, em estágio, dos professores em formação inicial?* Do ponto de vista epistemológico, assumimos um papel ativo, uma vez que nos sentimos envolvidas com o que pretendíamos conhecer. A análise descritiva sustenta a interpretação dos dados empíricos, recolhidos através de inquérito por questionário enviado para 13 instituições de ensino superior politécnicas públicas. A avaliação do estudo pretende revelar as diversas formas de conceber o papel do supervisor e

compreender como é que o trabalho de supervisão é (ou não) mobilizado como dispositivo de construção de conhecimento profissional. De um modo geral, os supervisores não assumem com perspicuidade nenhum dos papéis evidenciados nas três dimensões.

## **2. Enquadramento teórico**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) institui o quadro geral do sistema educativo e circunscreve o referencial normativo das políticas educativas que apontam para o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. A LBSE (Lei n.º 46/86) foi aprovada a 14 de outubro de 1986 e, de forma a se ajustar ao processo de Bolonha, redesenhou-se instituindo um novo quadro geral do sistema educativo. Foram então efetivadas alterações à LBSE de modo a implementar o Processo de Bolonha. A organização do sistema de ensino superior português, de acordo com os princípios de Bolonha, estrutura-se em três ciclos de estudos e foi totalmente executada em Portugal no ano letivo 2009/2010.

O modelo de formação inicial em função do processo de Bolonha, numa visão desenredada da realidade, colocou como enfoque três variáveis que não deixam de ir ao encontro das integrantes no modelo anterior: a formação científica no domínio da especialidade, a preparação científica do âmbito psicopedagógico e a prática de ensino (Ferreira, & Mota, 2009). Implica também esclarecer que o trabalho do estudante é calculado em horas estimadas, considerando todas as formas de trabalho, nomeadamente, de contacto, de estágio, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005). A formação, apoiada no trabalho dos estudantes é realizada num ano curricular e estima-se entre as 1500 e as 1680 horas e é cumprida num período de 36 a 40 semanas. O número de créditos correspondentes a um ano curricular, realizado a tempo inteiro, é de 60 (Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro, art.º 5.º). Nesta nova conceção de formação, ou mudança de paradigma, o Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro clarifica que

o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projecto, as horas de

trabalho de campo, o estudo individual e as actividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a actividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sócio-cultural ou desportivo (p.1494).

Constituindo-se a formação como uma tarefa exclusiva do Homem, devemos assumi-la, necessariamente, como intrincada e complexa. Como bem sustenta Perrenoud (2000), nas tentativas que se fazem para fortalecer as capacidades de comunicação, de negociação e de cooperação, só existe o caminho do “aprender fazendo” (p.166). Contudo, percebemos, de antemão, que esta forma de aprender, não pode ser um percurso solitário, porque ninguém aprende sozinho, mas sim em interação. Esta deve ser assistida pela verbalização, pela confrontação e pela análise partilhada. A formação devia privilegiar entre formadores e estudantes e entre estudantes, uma comunicação intensiva, “ateliers de pesquisa, de leitura, de escrita ou abordagens de projecto, passando pela análise das práticas, de debate ético, da história de vida e de outras trocas estruturadas e regidas por uma regra do jogo e objectivos claros” (Perrenoud, 2000, p.167). Assim, aceitamos que cada interação deve ser vivenciada pelos seus atores e, neste sentido, defendemos, na formação inicial de professores, uma supervisão que atenda às carências dos formandos, mantendo-se a necessária autoestima e compensando a necessidade de ajuda ou de confrontação em determinados momentos (Mesquita, & Roldão, 2017, 2019). Uma contingência particularmente útil pode ser a de deixar o formando eleger o assunto ou o tema específico a trabalhar e sobre o qual precisa de refletir, pois quando o formando é competente é, também ele, capaz de seleccionar o assunto a debater, facilitar o diálogo e ajudar a fortalecer a aliança de supervisão. Uma tarefa do supervisor será a de ajudar o supervisionado no desenvolvimento de metas e empreendimentos relacionados com a autoavaliação, para facultar o feedback, mais concretamente sobre os objetivos e sobre a realização e a preparação de actividades para novos públicos (Mesquita, & Roldão, 2017, 2019).

Mas quem é afinal a figura do supervisor para poder arrogar este papel? Num estudo realizado em 1983, Pierre Brulé refere que “on a tendance à croire que la personne qui excelle dans son secteur d'activité peut assurer la formation des autres” (p.XIV) e que para adotar as funções de supervisão (em todos os domínios) basta-lhe o reconhecimento da eficácia profissional nas funções que desempenha. No sentido de contrariar esta tendência, percebida na década de 80 do século XX, e

inspirado em algumas considerações teóricas, Brulé (1983) sugere-nos uma estrutura, que atende à diretividade e aos comportamentos, para gerar o papel de um supervisor. Esta estrutura comporta três grandes dimensões da supervisão: a didática, a experiencial e a democrática. Cada uma destas dimensões reagrupa um conjunto de escalas que tentam ilustrar os comportamentos de um supervisor assumidos e percebidos na relação que estabelece com os formandos (supervisionados) ao longo do ciclo de supervisão (Mesquita, & Roldão, 2017, 2019).

### 3. Opções metodológicas

Na constituinte empírica deste estudo disseminamos uma parte da análise descritiva realizada a inquéritos por questionário aplicados aos atores envolvidos no processo de supervisão (formandos). Para a preparação deste instrumento de recolha de dados utilizamos a lista de enunciados proposta por Pierre Brulé (1983), uma vez que nos faculta um perfil das dimensões de supervisão, com 14 escalas reforçadas a partir de comportamentos interpessoais analisáveis (*vide* Quadro 1).

Quadro 4: Estrutura final dos papéis atribuídos ao supervisor em função da diretividade e do comportamento

	DIMENSÕES		
	Didática	Escalas neutras	Experiencial
<b>Escalas</b>	direção (14) instrução (9) avaliação (10) confronto (9) segurança (9) provocação (8)	esclarecimento (7) discussão (13) demonstração (8)	consulta (14) auto expressão (8) exploração interpessoal (8) apoio (8) <i>laissez-faire</i> (7)
<b>Papel adotado</b>	Professor		Terapeuta

Retirado de Brulé (1983, p.45)

A leitura do quadro deixa antever que a estrutura final do questionário pretende divulgar distintas formas de se conceber o papel do supervisor. No geral os itens da lista sustentam duas grandes dimensões de supervisão – a didática (*direção; instrução; avaliação; confronto; segurança; provocação*), a experiencial (*consulta; auto*

*expressão; exploração interpessoal; apoio; permissividade ou laissez-faire*<sup>1</sup>) – e, ainda, algumas escalas neutras inseridas entre ambas (*esclarecimento; discussão; demonstração*), que o autor apontou como dimensão democrática. Cada uma destas dimensões conglomeram, então, escalas que revelam os comportamentos de um supervisor alheado das suas atitudes e das abordagens teóricas.

Para a recolha de dados através do inquérito por questionário foram realizados contactos endereçados a treze (13) instituições de ensino superior politécnico público. A amostra deste estudo fez um total de 98 formandos/futuros professores que frequentaram um mestrado profissionalizante para o ensino, nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016, numa das Escolas Superiores de Educação de vários Institutos Politécnicos de Portugal (públicos).

#### **4. Descrição e análise dos dados do inquérito por questionário**

O inquérito por questionário aplicado neste estudo resultou num instrumento que nos possibilitou mensurar uma realidade mais objetiva sobre o papel do supervisor, percebida pelos formandos envolvidos no seu processo de formação inicial, no caso concreto, nos mestrados profissionalizantes para o ensino em vigor em Portugal nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016. A maioria dos sujeitos respondentes era do género feminino (n=92; 93,9%) e tinha idades compreendidas entre os 23 e os 27 anos, inclusive (n=54; 55,1%). De referir também que 32 (32,7%) formandos tinham idades entre os 18 e os 22 anos inclusive, 10 (10,2%) entre os 28 e os 30 anos inclusive e os restantes dois situaram-se entre os 35 e os 40 anos. Passamos à descrição e análise de cada uma das dimensões [didática, experiencial e democrática (escalas neutras)], considerando cada uma das escalas que as constituem.

##### **4.1. Dimensão didática**

Na *dimensão didática* as relações que se fundam indicam um supervisor, estimado como alguém que ensina, um *expert* comparativamente aos saberes teóricos, com a faculdade de liderar e dominar o outro. Para uma situação de ensino específica é ele que possui a competência para a intervenção, sendo que lhe cumpre ajudar o

---

<sup>1</sup> De ora em diante a escala “permissividade ou *laissez-faire*” surge designada apenas por *laissez-faire*”.

formando a compreender e a decidir racionalmente a sua práxis. O propósito do supervisor é a de orientar o estagiário em função de determinadas normas, com um certo grau de objetividade e despertar a aquisição cognitiva de técnicas específicas e de conceitos teóricos. O supervisor, ao resgatar um papel transmissivo, de informações objetivas, preocupa-se mais com a(s) técnica(s), com o(s) conteúdo(s) e com as soluções específicas (resultados) do que com as atitudes, com os sentimentos e com as relações intrapessoais. Permite, portanto, ao estagiário a aquisição de técnicas, a obtenção de respostas explícitas e a aprendizagem de como fazer uma diagnose ou como entender o funcionamento de uma situação problemática (Brulé, 1983). Para recolhermos dados sobre esta dimensão salvaguardaram-se as seguintes questões: (i) Que comportamento(s) tem o supervisor perante as dificuldades manifestadas pelo formando no seu processo de formação?; (ii) O supervisor dá explicações/instruções sobre diversos aspetos teóricos e práticos do estágio?; (iii) Que comportamento(s) se observa(m) no supervisor quando tem de fazer julgamentos sobre a eficácia, ou não, da intervenção do formando?; (iv) Que confronto realiza o supervisor entre as suas próprias perceções e as dos formandos?; (v) O supervisor procura tranquilizar o formando?; e (vi) Que comportamento(s) manifesta o supervisor quando pretende que o formando reaja a uma provocação?. Nos quadros 2 a 7 expomos os itens reagrupados concernentes às escalas indicadas para a *dimensão didática*.

Quadro 2: Itens reagrupados na escala *direção*

N.º do item	Descrição
1	Indica o procedimento que o formando deve utilizar.
4	Exige a consulta do dossier do formando.
9	Diz qual a técnica a usar numa situação particular.
13	Estrutura a reunião de supervisão com o formando.
24	Diz qual o procedimento a seguir no desenvolvimento de uma tarefa.
33	Fornece a interpretação de um procedimento para o formando testar.
39	Critica a escolha de um procedimento.
45	Diz ao formando o que fazer.
51	Faz recomendações sobre a melhor forma de implementar uma estratégia.
73	Exige o estabelecimento de um diagnóstico preciso/concreto sobre uma determinada situação.

84	Dá indicações precisas sobre a forma como redigir um relatório.
109	Aconselha o formando a mudar o seu comportamento na intervenção prática em contexto de estágio.
113	Dá orientações precisas ao formando.
128	Dá a sua opinião sobre uma técnica.

Como se entende, através da leitura de todos os itens, a escala *direção* consiste em dar explicações precisas sempre que o formando esteja com dificuldades, indicando claramente o que fazer, ajudando-o a estruturar a reunião de supervisão, bem como a organizar as suas atividades e também exige dele o estabelecimento de um problema específico (como exemplo deste último aspeto assinalam-se os itens 113 e 128).

Quadro 3: Itens reagrupados na escala *instrução*

N.º do item	Descrição
18	Explica como desenvolver uma estratégia de ensino.
25	Fornece o seu apoio para a construção de um suporte de diagnóstico.
52	Mostra como melhorar uma técnica.
66	Mostra como selecionar as estratégias.
79	Explica ao formando como é que ele trabalhou em situação de estágio
89	Mostra como interpretar um determinado assunto.
101	Explica ao formando a dinâmica dos contextos da prática.
111	Interpreta as reações do formando.
130	Importa-se que o formando ensine bem uma técnica.

Nesta escala traçam-se os comportamentos de um supervisor que dá instruções, ou seja, que explica os aspetos teóricos e práticos do processo de estágio, que dá respostas às questões dos formandos, que lhes diz como realizar uma interpretação sobre um determinado assunto ou a selecionar uma actividade ou, inclusivamente, a melhorar uma técnica.

Quadro 4: Itens reagrupados na escala *avaliação*

N.º do item	Descrição
17	Critica o comportamento do formando.
35	Salienta o que o pode ajudar e o que o pode prejudicar.
46	Faz um julgamento sobre a eficácia de uma intervenção do formando.
60	Avalia o efeito das intervenções do formando.
65	Sublinha, em reunião de supervisão, os pontos a melhorar.
85	Critica as reações do formando reportando-se à sua prática.
98	Ilustra, ele mesmo, a melhor forma de proceder.
107	Critica a forma como o formando desenvolve sua prática.
122	Incita o formando a estudar os procedimentos de uma determinada tarefa.
135	Avalia o comportamento do formando.

Na escala *avaliação* antecipam-se todos os itens que possibilitam ao supervisor integrar o comportamento do formando, acautelando-o para os aspetos que o podem ajudar e/ou lesar na sua prática. A figura do supervisor apoia ainda o formando a arbitrar a eficácia das suas intervenções e a realçar os erros implícitos na utilização de uma determinada técnica.

Quadro 5: Itens reagrupados na escala *confronto*

N.º do item	Descrição
5	Destaca as contradições que o formando refere.
15	Confronta as suas perceções com as do formando.
43	Faz com que o formando tome consciência das contradições em relação à utilização de procedimentos.
48	Destaca a diferença entre o que o formando pensa que fez e o que ele fez efetivamente.
74	Procura explicar os problemas pessoais do formando.
82	Destaca as contradições entre os limites de um procedimento que o formando quer desenvolver.
104	Sublinha as contradições entre o que o formando valoriza e o que ele, de facto, concretiza.
120	Confronta o formando com as opiniões contraditórias.
134	Exige que o formando faça um relatório após cada intervenção.

Os itens da escala *confronto* destapam as contradições que assomam entre a forma de pensar do formando e o que ele faz na prática, ou seja, entre o que o sujeito entende da realidade e como o executa efetivamente. O papel do supervisor será o de comparar a forma de pensar com a forma de fazer do formando e, neste processo, conseguir também assemelhar as suas próprias percepções com a dos formandos.

Quadro 6: Itens reagrupados na escala *segurança*

<b>N.º do item</b>	<b>Descrição</b>
2	Procura tranquilizar o formando.
6	Dá suporte ao formando quando ele não consegue articular as suas ideias.
54	Assegura ao formando que uma determinada estratégia é fácil de implementar.
61	Dá segurança ao formando ao realçar que os seus colegas enfrentam dificuldades semelhantes.
71	Acalma o formando face a uma situação difícil.
75	Estrutura para o formando a sua próxima intervenção.
123	Minimiza as preocupações do formando fazendo sugestões específicas.
125	Sugere ao formando formas alternativas de fazer para sair de um impasse.
129	Foca-se nas reações do formando aquando da seleção de técnicas.

Os itens expressos no quadro anterior, e que vertem a escala referente à *segurança*, divulgam que o papel do supervisor é garantir a apreensão do formando fazendo sugestões específicas para o manter calmo numa situação difícil, para estruturar a sua próxima acostagem em termos de intervenção prática de forma a minorar a sua ansiedade, bem como para antecipar sugestões alternativas que o auxiliam a sair de uma dificuldade.

Quadro 7: Itens reagrupados na escala *provocação*

N.º do item	Descrição
12	Procura todos os meios para fazer reagir o formando.
14	Conduz as situações ao extremo para provocar reações do formando.
21	Exagera conscientemente nas suas avaliações para fazer reagir o formando.
34	Faz a caricatura do comportamento do formando.
64	Provoca o formando para o ajudar a compreender.
110	Provoca o formando para o fazer reagir.
117	Procura destacar os pontos fracos dos argumentos do formando.
132	Tenta convencer o formando de que ele tem feito progressos.

Os itens presentes na escala designada por *provocação* consistem em acompanhar as interações que se estabelecem entre supervisor e formando, levadas ao extremo com a intencionalidade de incitar a determinadas reações, por exemplo ao fazer um retrato caricaturado da atitude do formando, ao exagerar conscientemente nas avaliações que realiza e ao destacar as fraquezas da argumentação do formando.

#### 4.2 Dimensão experiencial

A *dimensão experiencial* suporta as relações que deixam prognosticar uma sublinhada importância, da parte do supervisor, relativamente às situações que facilitem as aprendizagens efetivadas pelos formandos e cujo propósito se prende com o encorajamento dado pelo supervisor para que estes possam experienciar e vivenciar as suas próprias situações práticas em contexto de estágio. O seu propósito é facultar uma relação de supervisão que lhes permita fazer com que o formando ensaie e estude conceitos que reteve da sua prática, por forma a incluí-los no seu estilo de vida. Para recolher dados sobre esta dimensão garantiram-se também algumas questões: (i) Que tipo de consulta/auscultação o supervisor realiza com o formando?; (ii) Que comportamento(s) tem o supervisor quando explora a auto-expressão do formando?; (iii) Como faz o supervisor para centrar o formando nas suas reações interpessoais manifestadas em equipa?; (iv) O supervisor apoia o formando em todas as iniciativas?; (v) Perante uma determinada situação prática, o supervisor pode ser mais ou menos permissivo? Nos quadros seguintes (*vide* quadros 8 a 12) apresentamos os itens reagrupados referentes às escalas designadas para a *dimensão experiencial*.

Quadro 8: Itens reagrupados na escala *consulta*

<b>N.º do item</b>	<b>Descrição</b>
3	Utiliza, por outras palavras, o que diz o formando.
11	Reflete com o formando as emoções que ele/a exprime.
16	Preocupa-se com as reações do formando.
30	Mostra interesse pelas reações do formando no que diz respeito ao estágio.
38	Reflete sobre o que o formando vivencia no estágio.
50	Resume o que o formando diz.
56	Entende o formando sente a partir do que ele diz.
59	Tolera os silêncios para permitir ao formando explorar o que sente.
63	Centra-se em experiências pessoais.
68	Preocupa-se, independentemente do que o formando vive.
76	Preocupa-se com o que vivencia o formando face à sua maneira de fazer.
81	Reformula o que diz o formando.
91	Tem em conta as reações pessoais do formando reportando-se a uma determinada ação.
102	Têm em conta as reações do formando reportando-se a uma técnica implementada.

Os itens incluídos na escala elegida por *consulta* sugerem uma inquietação da parte do supervisor com o que o formando vivencia. Por outras palavras, o supervisor é uma pessoa que se incomoda com o que o formando diz sustentado nas suas experiências pessoais, tolera os seus silêncios e permite que o próprio explore o que sente após uma estremada ação.

Quadro 9: Itens reagrupados na escala *auto expressão*

<b>N.º do item</b>	<b>Descrição</b>
7	Convida o formando a expressar os seus sentimentos.
26	Convida o formando a explorar-se a si próprio.
42	Convida o formando a falar das suas dificuldades pessoais.
67	Encoraja o formando a explorar as suas próprias reações.
72	Convida o formando a centrar-se nas suas emoções.
80	Pede ao formando para explorar o significado do que ele viu.

100	Convida o formando a falar sobre a sua ação reportando-se às crianças com as quais desenvolve a prática.
131	Incentiva o formando a desenvolver sua filosofia sobre a prática.

Na escala *auto expressão* consentimos que o supervisor tem por objetivo encorajar o formando a explorar, a olhar para o significado do que viu, convidando-o a preocupar-se com suas próprias reações e a decifrá-las de forma a fortalecer uma filosofia de vida própria e refletida sobre a prática.

Quadro 10: Itens reagrupados na escala *exploração interpessoal*

N.º do item	Descrição
19	Convida o formando a explorar o que ele sente comparado com outros.
37	Concentra-se nas relações interpessoais do formando dentro da equipa.
41	Ajuda o formando a explorar a sua relação com a equipa.
49	Explora as relações interpessoais no seio da equipa.
78	Incentiva o formando a expressar como reage entre colegas, uns perante os outros.
87	Convida o formando a falar sobre as suas reações reportando-se aos seus colegas.
115	Incentiva o formando a enfrentar os problemas.
116	Incentiva o formando a expressar as suas reações face aos comentários dos outros.

Os itens nomeados na escala *exploração interpessoal* concedem a existência de um supervisor que propõe uma interação de ajuda com o *outro*. Um supervisor que auxilia o formando a explorar a sua relação com ele mesmo e com os colegas, a encarar os seus problemas e a manifestar as suas emoções perante os outros, pois a ocorrência de determinados aspetos, quer negativos quer positivos, servem de aprendizagem se houver uma reflexão crítica construtiva e produtiva de ambas as partes.

Quadro 11: Itens reagrupados na escala *apoio*

N.º do item	Descrição
10	Procura identificar com o formando os pontos positivos da sua intervenção.
22	Apoia o formando nas suas iniciativas.
32	Encoraja o formando, identificando os aspetos positivos de um erro.
44	Encoraja o formando a exprimir e a discutir as suas ideias.
69	Encoraja o formando a dar a sua opinião sobre o que ele [supervisor] observou.
86	Faz sentir ao formando que o apoia em todas as suas dificuldades.
103	Dá suporte teórico e prático ao formando.
127	Tenta entender tudo o que o formando expressa.

Os itens declarados na escala *apoio* relatam os comportamentos tidos em conta pelo supervisor quando faz sentir ao formando que está do seu lado perante qualquer complexidade, pronto a apoiá-lo nas suas ações e iniciativas, estimulando-o a dar o seu juízo de valor sobre o que observou da prática, procurando elevar os aspetos positivos da mesma, isto por que as críticas positivas podem partir do formando, mas também daqueles que observam o seu trabalho, nos quais, obviamente, o supervisor se encaixa.

Quadro 12: Itens reagrupados na escala *laissez-faire*

N.º do item	Descrição
8	Deixa o formando experimentar à sua maneira.
27	Deixa o formando proceder à sua maneira.
40	Deixa o formando organizar-se sozinho.
58	Deixa o formando avaliar-se.
88	Deixa o formando compreender à sua maneira uma teoria.
92	Deixa o formando desenvolver o seu próprio estilo de professor.
112	Deixa que o formando descubra por si mesmo qual a conveniência da utilização de uma estratégia.

Os itens da escala *laissez-faire* deixam prever a figura do supervisor como uma pessoa que deixa o formando descobrir sozinho o que é a prática, deixando-o atuar

autonomamente e experimentar o seu saber, o seu saber-fazer e o seu saber-ser, enquanto futuro professor.

### **4.3. Dimensão democrática (escalas neutras)**

As relações que se enquadram na *dimensão democrática* ajudam-nos a entender o equilíbrio entre as duas dimensões anteriores (didática e experiencial). Nesta espécie de relação o supervisor é estimado como amigo, mas também um colega com o qual é possível fundar um diálogo aberto de entreajuda mútua. O supervisor assume um papel para com o formando de estímulo à produção, à implicação, à acção, etc. Na verdade é alguém que incentiva o formando a conceber, a envolver-se, a tomar medidas, considerando-o mais colega do que estudante. Ambos conversam e são atores interventivos na troca de ideias, ajudando a clarificar pensamentos e sentimentos. Contudo, o supervisor não utiliza toda a sua atenção sobre os padrões objetivos ou os sentimentos do formando, mas centra-se especificamente sobre o problema ou situação que lhe diz respeito, constituindo-se este um dilema pessoal, ou não, sendo que geralmente assoma da interação que o formando funda com o contexto de estágio. O supervisor, enquanto democrata, coloca o formando em pé de igualdade e não faz uso de qualquer chefia. Ambos concertam a melhor forma de resolver um problema ou situação, procurando, em conjunto, a melhor solução. No entanto, o supervisor tem uma vantagem, pois ao não estar subjugado à tensão criada pelo problema é mais capaz de fazer uma observação mais exata, suportado em raciocínios mais objetivos. Neste sentido, o supervisor pode comparar os seus pontos de vista com os do formando e levá-lo ao entendimento de que é este último que pode descobrir a solução mais profícua, mas, em conjunto, procuram investigar as várias facetas do problema para ajudar a aclarar o que pensa, o que sente, e fornecer o apoio necessário para escolher a solução que melhor se ajusta à sua prática. De igual forma, para a *dimensão democrática*, salientamos as questões colocadas no inquérito por questionário: (i) De que forma o supervisor procede à clarificação de uma determinada situação por ele observada?; (ii) Que comportamento(s) manifesta o supervisor aquando da discussão de um assunto da prática do formando?; (iii) De que forma o supervisor demonstra o seu ponto de vista ou ilustra outras formas de proceder perante a prática desenvolvida pelo

formando? Nos quadros 13, 14 e 15 apresentamos os itens reagrupados referentes às escalas designadas para a *dimensão democrática*.

Quadro 13: Itens reagrupados na escala *esclarecimento*

N.º do item	Descrição
31	Deixa claro para o formando o seu ponto de vista sobre uma determinada situação.
57	Questiona o formando para o ajudar a (re)elaborar o seu ponto de vista.
93	Esclarece as ideias do formando.
95	Insiste para que o formando exprima as suas reações em função do que lhe diz.
97	Clarifica com o formando as razões da escolha de uma estratégia/procedimento.
99	Clarifica com o formando as suas reações face à supervisão.
126	Pede ao formando para partilhar as suas observações.

Na escala *esclarecimento* observa-se que o supervisor esclarece as ideias do formando e desobscurece as suas reações perante um tema particular. Contesta, argumenta e individualiza o seu ponto de vista e insiste na partilha do ponto de vista do formando.

Quadro 14: Itens reagrupados na escala *discussão*

N.º do item	Descrição
20	Discute e ajuda o formando a formular e interpretar uma estratégia de ensino.
23	Questiona o formando sobre o que ele pensa da intervenção em contexto.
29	Discute com o formando as diversas formas de abordar um conteúdo de ensino.
47	Tem em conta as opiniões do formando.
55	Preocupa-se com o ponto de vista do formando.
62	Preocupa-se com a opinião do formando.
77	Discute com o formando sobre as modalidades da supervisão.
83	Troca pontos de vista com o formando.

90	Questiona o formando sobre o que ele pensa de um assunto.
106	Procura conhecer as perceções do formando.
108	Discute com o formando sobre as suas reações aquando dos momentos de supervisão.
118	Pede ao formando a opinião sobre uma técnica.
136	Educa o formando a pautar-se por uma ética profissional.

Na escala em análise (*discussão*) atentam-se aos aspetos que colocam o supervisor e o formando em diálogo constante, consentindo a troca de ideias e a alteração de assuntos decorrentes da prática, nos quais se atende aos pontos de vista de cada um, através de questionamentos sobre rubricas específicas, discutindo-se também modalidades de supervisão. Existe, assim, debate e partilha da parte de ambos os atores.

Quadro 15: Itens reagrupados na escala *demonstração*

N.º do item	Descrição
28	Utiliza um discurso dramático para explicar ao formando os aspetos observados durante a intervenção em contexto
70	Ilustra casos precisos/concretos a partir da sua própria experiência.
94	Utiliza alguma encenação para ilustrar um problema que o formando traz.
96	Demonstra técnicas através de exemplos.
114	Utiliza a dramatização para ilustrar maneiras de proceder.
119	Colocando-se no lugar do formando, exemplifica como é que procedeu na prática.
124	Fornece exemplos de atividades.
133	Exige que o formando consulte livros adequados a uma situação.

Por fim, na escala indicada por *demonstração*, temos a figura de um supervisor que, apoiado nas especificidades da sua oportuna experiência, ensina formas de fazer ou dá sugestões precisas para a resolução de um problema, apresentando técnicas ou exemplos práticos.

## 5. Considerações finais

Persiste a necessidade de se (re)pensar a práxis, em contexto de estágio, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores, atendendo à valorização da supervisão, cuja influência deve ser equacionada positivamente, e atentar, neste processo de desenvolvimento profissional, para a reflexão sobre as aprendizagens que cada um realiza, tomando consciência das mudanças ecológicas que se realizam no seu desenvolvimento (Alarcão, & Roldão, 2009).

No cômputo geral, e atendendo às dimensões analisadas, sobressai que supervisor deve ter uma consciência ética sobre a função que cumpre, agir considerando esses princípios e ajudar a diligenciar uma atitude responsável dos formandos (supervisionados), conhecendo-os na sua individualidade e sem generalizar, pois cada um guia-se por um conjunto de valores e culturas sociais que viabilizam a tomada de decisões mais assertóricas e sólidas sobre uma determinada questão que pode ser (ou não) análoga. Os formandos inquiridos assumem que o supervisor se revela como um profissional que exige ações (mais do que intenções) refletidas, sustentadas em processos de interação e (trans)formação, com implicações nos diferentes contextos de formação, revelando formas de ensinar e de aprender, sempre com a intencionalidade de melhorar a qualidade profissional de todos os que orienta.

Se realçarmos o lado pedagógico da supervisão parece-nos que podemos considerar que o supervisor não é, de facto, aquele que dá receitas de como fazer, mas sim aquela pessoa que ajuda os formandos a criar, para além de um espírito investigativo da práxis, um ambiente afetivo positivo, compassivo, humano e promotor do desenvolvimento das relatividades do ser enquanto professor, pessoa e profissional.

## 6. Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2009). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Brulé, P. (1983). *Mesure du style de supervision: théorie et application*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1, junho (disponível a 20 de setembro de 2015 em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>), 69-89.

Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. In *Diário da República, I Série-A. N.º 37*, de 22 de fevereiro de 2005, 1494-1499.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. In *Diário da República, I Série. N.º 237*, de 14 de outubro de 1986, 3067-3081.

Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019). Formação, supervisão e reflexividade dos formandos sobre a prática profissional. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp.13-39). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Perrenoud, P. (2000). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial de professores. In M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp. 141-186). Porto: RÉS-Editora.